

a) Aspectos Generales

CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS PROGRAMAS DE EDUCACION COMPENSATORIA

ANGEL LAZARO J. MARTINEZ (*)

JUAN M. JUAN ESPINOSA (**)

ANNE M. ROSENWINGE (***)

INTRODUCCION

Al abordar los temas de Educación Compensatoria el primer interrogante se localiza en el propio enunciado ya que, si lo que se pretende es buscar medios educativos que compensen las desventajas formativas de un sujeto, deberíamos utilizar el sufijo *or*, que implica la acción y el efecto de la intención. Tal vez fuera más adecuado referirnos al fenómeno con la denominación de Educación Compensadora pero es evidente que, a pesar de su incorrección, en la actualidad el concepto está fijado en una amplia gama de profesionales de la educación y que existe una estimable bibliografía por lo que, a pesar de nuestras objeciones, aplicaremos al término de educación compensatoria lo que entendemos por educación compensadora.

Una segunda cuestión de la Educación Compensatoria es delimitar conceptualmente su campo de actuación. Se entiende que este tipo de educación se dirige a determinados individuos pertenecientes a grupos sociales deprimidos o en desventaja, de forma que la acción ha de producir una equiparación de las situaciones. En una reunión de expertos del Consejo de Europa (Estrasburgo, 30-1-74), se propusieron los siguientes objetivos de la Educación Compensatoria (1):

- a) Definir el handicap lo antes posible, así como su origen y su influencia en la vida del niño.
- b) Definir el grado de educabilidad del niño poniendo el acento sobre sus potencialidades más que en sus déficit.

* Inspector Central de Orientación Escolar y Vocacional.

** Profesor de Psicología Diferencial de la Universidad Autónoma de Madrid.

*** Orientador Escolar.

(1) Consejo de Europa. *Educación compensatoria*. Madrid, 1976, pág. 16.

- c) Determinar el tipo de establecimiento preescolar (ordinario, especializado, etc.) que debe frecuentar y a qué edad.
- d) Establecer programas suplementarios adaptados individualmente (entrenamiento de la motricidad, sensibilidad, etc.).
- e) Dar una formación especializada a los educadores.

Como hemos sugerido, se parte de un optimismo ambientalista respecto a las desventajas sociales del sujeto, circunstancia que nos es preciso comentar, aunque sea brevemente. Consideramos que el ambiente no es sólo el alud de estímulos, más o menos imprecisos, que invaden a un sujeto, sino el conjunto de estímulos culturales con los que entra en contacto cada persona (2), de forma que la gama de interacciones puede variar según la intensidad y oportunidad del estímulo, y la receptividad e integración del sujeto. Como señala Anastasi (3), «cualquier factor ambiental ejercerá una influencia diferente que dependerá de la herencia material específica sobre la que opere». Por eso, la «carencia ambiental» se puede entender como carencia de algo beneficioso para el desarrollo personal y, como hemos señalado, las resonancias pueden ser muy variadas. Un contorno defectuoso puede originar ciertos trastornos entre los que, según el Selb (4), destacan los siguientes:

- a) Extinción de conductas como la curiosidad, las preguntas, etc, precisas para el desarrollo intelectual.
- b) Condicionamiento de procesos de distracción en clases ruidosas, etc. que afectan a las explicaciones del profesor y al estudio.
- c) Actuación de modelos humanos defectuosos en su lenguaje, motivaciones, dominio de sí mismo, etc.
- d) Condicionamiento clásico vicario de ansiedades y sentimientos de incapacidad frente a las tareas de logro académico.
- e) Falta de claves para una autorregulación efectiva del propio trabajo.
- f) Inadecuación de los refuerzos escolares, quizá demasiado sutiles y diferidos para la edad.

Parece que la Educación, como acción externa, es el medio adecuado para variar los estímulos y compensar las deficiencias que ha provocado una insuficiente o deteriorada red de estímulos. Se concibe que la Educación es el medio social más adecuado para prevenir a un individuo respecto a un ambiente que se puede percibir como incoherente. Sería preciso actuar desde la Orientación Educativa (5), ya que es el procedimiento pedagógico para promocionar a aque-

(2) Véase J. GARCIA YAGUE Y ANGEL LAZARO. *Condicionamientos ambientales de la personalidad*. Madrid. Magisterio Español, 1971, en donde se expone, en cuanto a una serie de estudios experimentales, una aproximación teórica a la relación persona-ambiente.

(3) ANASTASI, A. *Psicología diferencial*. Madrid. Aguilar. 1966, pág. 64.

(4) Citado por PINILLOS, J.L. *Principios de Psicología*. Madrid. Alianza. 1977, pág. 673.

(5) En esta línea, véase LAZARO MTZ, A. *La orientación educativa, el ambiente y el poder*, publicado en el periódico «El País», 1982.

llos individuos que han de enfrentarse a mayores desventajas de desarrollo personal.

Un punto que hay que considerar especialmente se refiere al diferente enfoque que se realiza de la Educación Compensatoria. Aquellos que actúan desde la óptica de la organización educativa, pretenden superar los problemas a través de una compleja urdimbre de planificación, cuyas operaciones se concretan en un aumento de inversiones en edificios, equipamiento de material, acomodación de instalaciones o configuración burocrática de un sistema de incentivos que premie la dedicación de los docentes. Este tipo de operaciones implica decidir sobre qué áreas, zonas o grupos sociales deprimidos o marginados se actuará con la consiguiente estructuración administrativa.

Todo el planteamiento de infraestructura, planificado arduamente desde una perspectiva casi estadístico-económica, supone la racionalización de unos recursos, pero esto sólo es una primera fase de la posible solución o, si se quiere, una manera insuficiente de afrontar el problema. Desde nuestra perspectiva, toda acción de educación compensatoria ha de estar vinculada a los procesos organizativos y didácticos de enseñanza-aprendizaje que se configuren en cada centro escolar y equipo docente, entendiendo que éste se puede constituir por profesores de diferentes centros o localidades próximas. Es claro que una mínima dotación de medios y una mejor funcionalidad organizativa son necesarias para alcanzar los objetivos educativos. Compensar las desventajas educativas implican una acción didáctica y orientadora a nivel de aula y de centro, con la *aplicación y desarrollo de programas individualizados de refuerzo*, ajustados a las exigencias de cada alumno. En síntesis, es una acción dirigida a superar las específicas *dificultades o anomalías de aprendizaje*, del alumno, con un doble esfuerzo didáctico y orientador (6).

(6) En LAZARO MTZ, A. *Orientación de las dificultades del aprendizaje*. Madrid. Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia, n.º 270, V-VIII, 1982, págs. 141-157. Se ofrece una categorización de dificultades del aprendizaje que se puede sintetizar en los siguientes núcleos:

- Ambientales.
- Afectivas.
- Sociales.
- Rendimiento.

I. LA DESVENTAJA SOCIAL

La confluencia de situaciones desfavorecedoras en un individuo nos obliga a considerar el problema desde la perspectiva diferencial tanto en el ámbito pedagógico como psicológico. La acumulación de desventajas en un solo sujeto puede ocasionar, depende de su capacidad de reacción y de los apoyos de su contorno, una tensión que aboque en una inadaptación, más o menos permanente, con la correspondiente anomalía del aprendizaje. Siguiendo a Stamback (1976), la desventaja social engloba los siguientes conceptos:

- Relación entre origen socio-económico y desarrollo.
- El origen de las variaciones en el desarrollo se localizan en las desigualdades culturales de las familias según su pertenencia social (7).

Esta situación de desventaja es apreciada por los profesores, ya que el alumno refleja su tensión en un rendimiento anómalo, manifestando que tiene serias dificultades para aumentar su aprendizaje. En líneas generales, un alumno en estas circunstancias, tiene problemas pedagógicos, especialmente en sus técnicas básicas —con la consiguiente expansión a todos los sectores del currículum—, y también su capacidad cognitiva se ve disminuida, al reducirse su interés o curiosidad intelectual. Pinillos (1975), señala los siguientes efectos de la privación ambiental (8):

- a) Dificultades de lectura, malos hábitos de estudio, dominio del lenguaje conversacional pero no del lenguaje interior preciso para la reflexión y el razonamiento.
- b) Prevalencia de modos concretos de pensamiento. Razonamiento más inductivo que deductivo. Dificultades de análisis y clasificación.
- c) Dificultades para manipular representaciones, imágenes, esquemas, etc. Inferioridad de procesos perceptivos; mala discriminación, lentitud.
- d) Reducción de las perspectivas temporales del comportamiento; contrac-

(7) STAMBACK, M. *Examen crítico de la noción de desventaja social*, en Consejo de Europa. *Educación compensatoria*. Madrid, MEC, 1977, pág. 71.

(8) PINILLOS. *Principios de Psicología*. Madrid. Alianza, 1977, pág. 674.

ción al presente, actualismo. Dificultad de operar con metas y recompensas lejanas. Sensibilidad para los refuerzos tangibles, no para los intelectuales o morales.

- e) Inferioridad del nivel de aspiraciones escolares, en función de la correlativa percepción de un futuro con menos oportunidades.
- f) Disminución general de los procesos internos de regulación del comportamiento, con el consecuente aumento de susceptibilidad a la manipulación por refuerzos externos.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que es más frecuente la inestabilidad emocional, neuroticismo e irritabilidad en sujetos pertenecientes a status sociales más deprimidos o inferiores. Este tipo de sujetos obtiene puntuaciones más bajas en la escala de autonomía social de Vineland, como localiza Del'Acqua (1975), con una muestra de niños milaneses (9). Sims (1954) también encontró, aplicando la prueba de Bell, una relación entre adaptación social y pertenencia a clase social. Por otra parte, son preocupantes las conclusiones de Anastasi, en base a diferentes estudios descriptivos realizados con pacientes procedentes de clases sociales distintas: «Los resultados revelaron de nuevo el número creciente de trastornos psiquiátricos al descender el nivel socio-económico. Además las neurosis eran más comunes que las psicosis en los niveles superiores, y viceversa en los inferiores... Sin embargo, queda en pie el hecho de que los trastornos mentales, considerados en conjunto, eran mucho más frecuentes en los niveles socio-económicos inferiores que en los superiores» (10).

El sujeto con manifestaciones anómalas en el aprendizaje necesita un tratamiento educativo, que sólo puede ser atendido desde una atención individualizada y a través de un proceso de Orientación Escolar, ya que los problemas a atender no son exclusivos de un único procedimiento didáctico. Se ha de aportar recursos pedagógicos que ayuden a resolver problemas afectivos o de inadaptación social. Es evidente que en este contexto, la labor de orientador y del tutor es clave, como medio para superar deficiencias y solicitar el apoyo familiar, ya que existen problemas ambientales que «subrayan» la desventaja y que se acumulan o mantienen en el contexto familiar. Así lo señalan Arana y Carrasco (11), en un buen estudio descriptivo (1980) y Coster concluye, en la misma línea: «Se comprendió que había otros problemas [al aplicar programas de reeducación]: la motivación, la falta de apoyo eficaz por parte de la familia ante los problemas sociales y cognoscitivos planteados por la escuela, el ejemplo cotidiano de otros accesos a otras formas de la vida adulta, la dificultad para adaptarse al ambiente general de la escuela, basada en las actitudes de las clases medias, y el conjunto de barreras psicológicas y psicosociales» (12).

(9) DELL'ACQUA, M. *El papel compensatorio de la educación preescolar para los niños de familias con dificultades en el plano humano*. En Consejo de Europa. Ob. cit., págs. 225-297.

(10) ANASTASI, A. Ob. cit., pág. 469.

(11) ARANA, J. y CARRASCO, J. *Niños desasistidos del ambiente familiar*. Madrid. Zarpos. 1982.

(12) COSTER, W. *Estudio sobre el papel compensatorio de la educación preescolar para niños de familias cuyo nivel socio cultural y económico es bajo*, en Consejo de Europa. Ob. cit., pág. 196.

II. EFECTOS DE LOS CONDICIONANTES AMBIENTALES

En el apartado anterior ya nos hemos referido a las consecuencias de las «desventajas» sociales que actúan como condicionantes del desarrollo. Insistiendo en este punto, podemos constatar que el ambiente en el que se ubica un sujeto le influye en sus procesos cognitivos y de rendimiento académico.

2.1. Desventaja y nivel intelectual

Los estudios en el campo de la psicología social de Klinenberg (1940), indican que ciertas diferencias significativas en el nivel de inteligencia, según los grupos sociales, se debe a la diferente motivación intelectual del ambiente en el que se mueve un individuo. Por otra parte, posturas más controvertidas y radicales, como el informe de Jansen (1969), señalan que existen condicionantes genéticos que mantienen la tendencia del nivel intelectual, según grupos raciales, independientemente de los valores estimulares del ambiente. (Por supuesto —¡cómo no!— el mejor C.I., verbal y no verbal, lo poseen los blancos, según el informe). Desde nuestra perspectiva es más apropiado perfilar acciones de refuerzo cultural y educativo del ambiente, como medio para superar las deficiencias, pues un contorno rico en estímulos culturales, potencia el desarrollo cognitivo. (Esta línea, con las consiguientes diferencias, es la que mantienen autores como Brumer Luria, Feverstein, etc.).

No obstante hay que considerar las variaciones intelectuales según la edad. Se tiende a considerar que el C.I. se desarrolla manteniendo un mismo nivel. Sin embargo, distintos estudios longitudinales tienden a considerar que se producen variaciones en el nivel intelectual en 20 puntos como estimación global. No obstante, la constancia del nivel intelectual —especialmente para realizar estudios predictivos— es muy estable cuando el sujeto permanece en un mismo tipo de ambientes. Pero esas variaciones —independientemente de retrasos o retardos en el desarrollo, provocados por bloqueos afectivos— se pueden favorecer o prevenir, según los casos, con una adecuada atención pedagógica que apoyaría, en parte, la tesis ambientalista. Bastantes estudios, desde los clásicos trabajos de Klinenberg, demuestran las diferencias en el cómputo medio de los tests de inteligencia según se apliquen las pruebas en el ámbito rural o urbano. Según nuestro criterio, «es muy probable que los tests condensen en sí mismos la influencia de factores culturales que impliquen la diferencia de los resultados de una población comparados con los de otra que posea estímulos distintos» (13).

El nivel intelectual puede estar condicionado por otros indicadores familiares, como puede ser la extensión de la fratria, aunque los índices de correlación sean mínimos. Sin embargo parece más palmaria la relación entre el nivel profesional de los padres (ingresos económicos y acervo cultural), como se constatan en diferentes trabajos. Roldán, Pelaez, Monsalve (1971), obtuvieron una diferencia de 23 puntos en el Aptitudes Generales de García Yagüe entre una muestra de alumnos de clase media y otra procedente de inmigrados a Madrid (14).

(13) GARCIA YAGUE, J. y LAZARO, A. *Ob. cit.*, pág. 269.

(14) Citado por PINILLOS. *Ob. cit.*, pág. 669.

Por otra parte, Mario de Miguel (1979), en un estudio realizado en Oviedo, indica «los datos expuestos reafirman que la pertenencia a un determinado nivel social y/o profesional influye en los resultados alcanzados en pruebas de inteligencia. Las puntuaciones más elevadas las alcanzan las categorías de los directivos, profesionales y técnicos, cuyas medias mantienen diferencias significativas respecto a las otras 3 categorías en todos los reactivos» (15), situación que se ha localizado también en otros estudios.

2.2. Rendimiento escolar y situación de desventaja

Resultados similares a los señalados en el apartado anterior pueden detectarse si se toma como variable el rendimiento escolar. En el texto citado de García Yagüe y Angel Lázaro, se señala lo siguiente (16):

- 1.º Las calificaciones de las asignaturas, a medida que crece el número de los hermanos, disminuye la nota media, excepto en gimnasia, aunque sin ella prescindimos del hijo único, sigue ocurriendo lo mismo.
- 2.º En el esquema del total de sobresalientes destacan, en mayoría aplastante, los hijos únicos, quedando el grupo de dos hermanos más rezagados que los otros.
- 3.º Por otro lado, el mayor porcentaje de carencia de suspensos lo alcanza el hijo único, aunque la agrupación de muchos vuelve a aparecer en cabeza. Las fratrias numerosas destacan en exceso.
- 4.º La tendencia a obtener una determinada calificación, en líneas generales, es superior en las familias de tres, cuatro o cinco hermanos ($r=0,551:0,467$) que en otras.
- 5.º Según las asignaturas es más alta la correlación en Geografía, Latín y Religión, menos alta en Matemáticas y nula en Gimnasia.

La escolarización y el rendimiento se encuentran también condicionadas por las situaciones profesionales del padre. Mario de Miguel obtiene los siguientes resultados (17): «Una vez se confirma que los alumnos procedentes de sectores sociales desfavorecidos —obreros no cualificados— presentan los peores resultados académicos. La desventaja se hace más patente en el caso de los test/pruebas objetivas, donde las diferencias respecto a los restantes grupos son muy significativas, excepto con el grupo de población no activa (precisamente porque el contingente humano agrupado en esta categoría es, principalmente, de su misma naturaleza: mineros jubilados)».

Toda circunstancia de bajo rendimiento escolar se mantiene cuando los criterios que se manejan se refieren a localización de zonas o áreas deprimidas. En un trabajo de nuestro inolvidable compañero Blas Pacheco (1970), realizado

(15) MIGUEL, M. *Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer ciclo de EGB*. Oviedo. ICE de la Universidad, 1979, pág. 153.

(16) GARCIA YAGUE y LAZARO, A. *Ob. cit.*, pág. 120.

(17) MIGUEL, M. *Ob. cit.*, pág. 11.

para analizar las diferencias de rendimiento escolar según cuatro zonas de Madrid (Tetuán, San Blas, Pozo del tío Raimundo, Centro), se concluyó que (18): «El influjo de los estímulos culturales de las diferentes zonas sobre el aprovechamiento escolar es acusado. Las áreas de menor tradición cultural, las constituidas por gran número de inmigrantes, los que viven aislados de influjos culturales y con gran ausencia de centros de cultura (zona de San Blas y Pozo del tío Raimundo) manifiestan en las pruebas analizadas porcentajes muy elevados de fracaso escolar, principalmente en las técnicas de base con predominio de casi un 25% con falta de progreso. Este matiz negativo se acentúa en la zona 3, la menos culturalizada, la más aislada y de más bajo nivel socio-económico. La situación expuesta nos hace pensar que, si las circunstancias no se modifican, estas zonas seguirán en inferioridad de condiciones para el progreso y promoción de sus escolares». No parece que la situación encuentre una variación muy alentadora en nuestros días y que, en cierto modo erradicar esta situación exige medidas decididas. De esta forma cabe hablar de una geografía de la pobreza, como enmarcan los estudios del informe realizado por Plowden y sus colaboradores.

III. LA ACCION COMPENSADORA DE LA EDUCACION

Con el fin de superar las deficiencias producidas por las situaciones desfavorecidas, se han elaborado programas educativos acomodados a las características de los sujetos que estuvieran en tales circunstancias. Sin embargo, no parece que los proyectos elaborados fueran totalmente eficaces, puesto que diversos informes sobre la aplicación y resultado, ponen en duda la rentabilidad del esfuerzo. Hasta se ha indicado que «la educación compensatoria no sólo ha sido un fracaso, sino que además ha distraído la atención del verdadero problema, esto es, la reforma de las escuelas públicas» (19), afirmación que ha de preocupar a las autoridades administrativas. Boudon (1973) concluye que las reformas pedagógicas sólo contribuyen moderadamente a paliar las situaciones de desventaja. Sin embargo, hay que insistir en que toda acción compensadora debe implicar, por una parte, una reestructura de procesos a nivel de aula y centro; por otra, una dotación más intensa de medios y, finalmente, un amplio programa de mejoras socio-culturales para el grupo o zona social en la que se encuentren inmersos los niños sobre los que se actúa. Además hay que considerar que «una buena parte de las investigaciones realizadas en el campo de la educación compensatoria ha sido criticada por su pobre concepción de objetivos y de los criterios evaluadores de los programas... es muy difícil realizar una investigación estrictamente controlada en este campo y no es lógico suponer lo contrario» (20). Nuestra interpretación estima que todo diseño de actuación compensadora ha de estar íntimamente incardinada con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se puedan realizar a nivel de aula o de centro, funcionalizando los recursos y procedimientos para un conjunto de alumnos.

(18) PACHECO. *Diferencias en el rendimiento psicopedagógico entre las zonas de una gran ciudad*, en GARCIA YAGUE y LAZARO, A. *Ob. cit.*, pág. 286.

(19) Cita por PINILLOS, J.L. *Ob. cit.*, pág. 670.

(20) EDWARDS, J.R. *Aspectos de la educación de los niños menos favorecidos*, en OCDE. *Ob. cit.*, págs. 167-168.

3.1. Notas de la educación compensatoria

Desde nuestra perspectiva consideramos que todo proceso de educación compensatoria debe estar caracterizado por las siguientes notas:

1.º *Enriquecimiento ambiental*, entendiendo que se ha de ofrecer una gama amplia de estímulos para provocar un «cuasi» obligado funcionamiento de operaciones cognitivas que, debidamente sistematizadas, puede originar un aumento cualitativo y cuantitativo de las habilidades de pensamiento. Es evidente que la escolarización, de por sí, es una forma de enriquecimiento ambiental. Estudios realizados en E.U.A. demuestran que niños atendidos escolarmente aumentaban su nivel intelectual significativamente en comparación con otras muestras de sujeto no escolarizados, o con menos tiempo de atención educativa. (Recuérdese los trabajos de Spitz sobre la regresión intelectual en niños carentes de estímulos suficientes.)

Este enriquecimiento también se debe dirigir al contorno ambiental. García Yagüe y A. Lázaro, en la obra mencionada, recogen las conclusiones de un estudio realizado en Orense y Madrid, en torno a los resultados obtenidos en la prueba de Aptitudes Generales (21):

- 1.º En términos generales se aprecia en todas las series de qué consta la Batería (Experiencias, Complementos, Laberintos, Errores, Dificultades y Selección) que a menor riqueza de estímulos culturales del grupo social, menor porcentaje de aciertos.
- 2.º Las series de Experiencias, Complementos y Dificultades acusan las mayores diferencias entre los grupos. La edad parece ser un factor menos determinante para resolver bien la mayoría de los problemas (más del 75%) que las experiencias personales provocadas por el medio natural y ambiental.

2.º *Estimulación precoz*, como medio más correcto para fortalecer el desarrollo intelectual y facilitar el aprendizaje. Numerosos estudios se han realizado desde los años 40 en los que se resalta el valor de la estimulación precoz de forma que, en la actualidad, apenas se discuten las hipótesis. No obstante hay que tener en cuenta que el aumento de aprendizaje no es proporcional al tiempo de estimulación, ya que entran en juego otros factores (motivación-maduración) que compensan las deficiencias de la precocidad.

3.º *Continuidad de los estímulos*, y manteniendo un permanente seguimiento y control de los resultados, ya que es insuficiente una ejercitación temporal. «Los programas de enriquecimiento ambiental intensivo, pero tardíos o de corta duración, han sido por lo general decepcionantes. Cursos de verano donde se mejora el uso del lenguaje, la clasificación de objetos, la formación de conceptos, etc., producen, sí, algunas mejoras de C.I. y de rendimiento, que desgraciadamente se diluyen muy pronto.» (22).

(21) GARCIA YAGÜE, J. y LAZARO, A. *Ob. cit.*, págs. 260-261.

(22) PINILLOS, J.L. *Ob. cit.*, pág. 670.

4.º *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje*, acusadas por el alumno, a través de una acción diferenciada, especialmente en técnicas básicas (lenguaje oral, vocabulario, lectura, escritura, cálculo, etc.). Y como es de suponer, este tipo de actividad sólo será rentable si se realiza a nivel de aula y centro, en función de una coordinación de recursos y medios didácticos.

5.º *Conexión con el curriculum escolar*, entendiendo que la actividad compensadora no es un artificio o artilugio complementario en el centro, sino una línea de refuerzo y motivación insertada en los propios procesos didácticos.

6.º *Organización de medios y recursos pedagógicos*, a través del establecimiento adecuado de «equipos de apoyo» y «centros de recursos» que, en una estructura de centro o distrito escolar, puede facilitar una mejor atención a los problemas de dificultades. Se entiende que un equipo de apoyo ha de estar constituido por especialistas en Orientación (pedagogo, psicólogo, asistente social) y en áreas curriculares, que asesoren a los docentes en su tarea de estimulación (23).

7.º *Apoyo familiar*, como acción de refuerzo en educación compensatoria, a través del establecimiento de acciones formativas de los padres y solicitando una participación en el programa educativo que se ejercita con los alumnos.

3.2. Educación compensatoria y preescolar

Prácticamente casi todos los programas elaborados tienen el denominador común de estar destinados a alumnos preescolares. La razón de ello está apoyada en las investigaciones (24) de Loeringer (1940), Irwin (1949); Hindley (1962); Milner (1956) y otras muchas que llevan a Tyler a afirmar que las diferencias entre clases sociales aparecen entre el segundo y el tercer año de la vida del niño. Por esta causa, la mayor parte de los programas se han llevado a cabo antes de empezar la escolaridad obligatoria, con la intención de contribuir a una mayor igualdad dentro de las clases sociales y con el objeto de que estas diferencias no se marquen ya en el inicio de la escolaridad.

El primer programa que se llevó a cabo, a mediados de los años sesenta, el «Head Start Program», en Estados Unidos, cubría originariamente los aspectos lingüísticos, perceptuales, aptitudinales, motivacionales, de mejora de la autoi-

(23) Véase VIDORRETA, C. *Cómo organizar un centro de recursos*. Madrid. Anaya, 1982. En el que se señalan los modos de funcionamiento y también, desde otra perspectiva, VALENZUELA, A. *Los centros de recursos para el aprendizaje*. Washington. OEA. Rev. «La Educación», 1980, págs. 3-34.

(24) LOERINGER, J. *Intelligence as related to socio economic factors*. Yearbook Nat. Soc. Stud. Educ. 1940, págs. 159-210.

IRWIN, O.C. *Infant Speche: Un effect of family occupation rol status and age on the use of sound tyres*. E. Speech. Heany. Disorders, 13, págs. 214-226.

HINDLEY, G.H. 1962. *Social class influence in the development of ability in the first five years*. Proceeding of the XIV International Langes of Applied Rychology, vol. 3, págs. 29-41.

MILNER, Esther. *A study of the relationship between readrigns readiness in grade one school children and patters of taret child interation child Develope*, 1956, 22, págs. 95-182.

magen, mejor calidad de las conductas paternas, instrucción tanto académica como intelectual así como alimentación y cuidados médicos. Lamentablemente, la planificación no fue correcta y la evaluación se intentó una vez iniciada la investigación, por lo que los resultados han sido fuertemente debatidos y criticados (Mc Dill, Mc Dill y Sprehe 1969; Fleming 1971) (25).

Posteriormente surge un fuerte debate sobre qué estilo de programas logrará un mayor resultado, con dos orientaciones básicas:

- La posición conductual que fomenta programas de instrucción directa.
- La posición cognitiva y fenomenológica que proponen proporcionar al niño situaciones que desarrollen su intelecto.

Dentro del primer estilo, podríamos encuadrar los programas de Behavioural Analysis Classroom y el Bereiter/Engelmann Direct Instruction Pedagogy (26). El primero de ellos, bastante radical, está bastante estructurado para el profesor incluyendo los sistemas de desarrollo y motivación así como el uso consistente de refuerzos y castigos. Obviamente cuenta con un sistema de diagnóstico previo pormenorizado y el establecimiento de una línea pedagógica base. Dentro de esta línea el Bereiter/Engelmann está basado en la reeducación de habilidades lingüísticas y conceptuales —que son básicamente las detectadas como menos desarrolladas— y cuyos tratamientos no se desarrollan en un clima tan estrictamente conductual como el anterior, apoyándose más bien en perspectivas cognitivistas de la conducta.

Dentro del segundo estilo se englobarían programas como el Ypsilanti Early Education Program, basados en las teorías genetistas de Piaget. No reconocen la expresión lingüística como fundamental para el desarrollo cognitivo y centran su programa en ayudar al niño a descubrir las estructuras lógicas del número y la secuencia estructural de conceptos espaciales, animando el desarrollo de razonamientos temporales. En esta línea, también está el programa de Jacksonville (Florida «Learning to learn») que propende una mayor participación del niño en su propio aprendizaje haciéndolo más autosuficiente en sus conocimientos y habilidades mediante materiales educativos que le permitan relacionar actividades sensoriales y motoras para clasificar y comunicar la información recibida (27) (Sprigle, H. y Sprigle, J.A. 1969).

(25) McBILL, R.L., McBILL, M.S. y SPEHE, J.T. (1969). *Strategie for Success in compensatory Education; An Appraisal of Evaluation Research*, Baltimore: Hohn Hopkins Press.

FLEMING, W.6. 1971. *Schools, Pupils and teachers*. University of Toronto Press.

(26) BERCITER, C. and ENGLEMANM, S. (1973). *Observations on the Use of Direct Instruction with Young disadvantaged Children* in Spodek, B. *Early Childhood Education* Englewood Cliffs. Prentice, Hall.

BUSTELL, O. (1973). *The Behavioral Analysis Classroom in Spodek, Bm (Ed) Early Childhood Education*. Englewood. Cliffs, Prentice Holl.

(27) SPRIGLE, H. y SPRIGLE, J.A. *A fresh approach to early childhood education and study of its efecttiveness*. Learning to Learn Programme Project de Carnesis Corporation of Nueva York. 1969. Op. Cit. Sarau-son «La psicología anormal», págs. 490-1.

BURTON, WHITE, L. (1969). *Fundamental Early Envirionmental Influences in the Development of Competence*, Paper presents at theral Western Syposium on Learnings... Western State College Bellingham, Washington. October. 1969.

El Harvard Preschool Project de Burton White (1969) que aboca por una mayor interacción entre padres e hijos, mediante el entrenamiento de todo tipo de habilidades tanto sociales como no sociales —competencia lingüística, capacidad de inclusión gramatical, vocabulario, articulación y uso extensivo del lenguaje expresivo— y ejecutivas.

También dentro de este segundo estilo se encuentran programas más abocados a una total libertad del niño que les proporcione originalidad y creatividad. El Play School (Plowden Report 1967), el Open School (Mc Donald 1973) o Similansky (29) (1968), ejemplos de estos, abocan por desarrollar la inteligencia y lenguaje del niño mediante su juego espontáneo; en el primer caso mediante el juego únicamente, en el segundo caso mediante cantidad de material educativo, y en el tercero potenciando los juegos dramáticos para así mejorar el nivel lingüístico del niño. Ninguno de ellos controla el refuerzo aplicado por el profesor.

También quisiéramos apuntar un programa que destaca quizá por su originalidad de planteamiento, puesto que va dirigido a la clase desventajada a través de la televisión. Calle Sésamo clasifica sus objetivos en ofrecer al niño representaciones simbólicas —incluyendo formas geométricas, letras y números—; solución de problemas y razonamientos, y familiarización con el ambiente físico y social que rodea al niño. Así, por ejemplo, ofrece en la solución de problemas: elaboración de clasificaciones, relaciones y ordenaciones temporales y espaciales con ejercicios de discriminación visual —emparejamientos—, de discriminación perceptual —identificación de la autoimagen corporal— y discriminación auditiva —ritmos.

En España, Mario de Miguel (1979) establece tras un cuidadoso estudio experimental, las bases para un programa compensatorio que se centra fundamentalmente en:

- Dominio de psicomotricidad fina —percepción, discriminación y coordinación sensoriomotriz; relación espacio temporal; relaciones multimodales.
- Organización de procesos cognoscitivos —desarrollo de procesos perceptivos; dominio de conceptos básicos; desarrollo de procesos lógicos; introducción a la adentración y simbolización.
- Dominio de destrezas del lenguaje —referidos al lenguaje oral; nivel semántico y experiencial.
- Habilidades sociales —de tipo verbal, no verbal adaptativo y creativas grupales (15).

(29) PLOWDEN LADY BRADGET 1967. *Children in their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education*. London. H.M.S.O.

MC DONALD, J. (1973.) *The open Schools: Curriculum Concepts, In Spoded, Early Childhood Education* Englewood, Cliffs. Prentice-Hall.

SARAUSOS, Le anormal Ed... pág. 490, ut. Smilansky S. *The effects of sociodramatic play in disadvantaged preschool children*. W. York Wiley 1968.

Las críticas hacia los programas compensatorios fueron muy duras (Ginsburg 1972, Osterrieth de Coster 1977) porque confirmaban que el efecto de la mejora en el CI, después de participar en estos programas, solamente se prolongaban tres o cuatro años (30). Remitimos al artículo de Pinillos, J.L. (1981) «La mejora científica de la inteligencia» (31) que cita varias investigaciones y revisiones cuya perspectiva parece algo más optimista. Entre otras destaca la de Halsey (1980) que comprueba los efectos a largo plazo de los programas compensatorios reflejados en el rendimiento escolar, motivación de logro académico y aumento del CI en el Stanford-Binet (32), manteniéndose varios años después, hecho que llevaría a Darlington (1980) a afirmar que si con un año de preescolar se logran estos efectos, un tratamiento continuado de doce años lograría prolongar los efectos durante toda la vida (33).

Parece claro, que uno de los puntos fundamentales a la hora de plantearse la educación compensatoria consiste en extender y fomentar la educación preescolar al mayor número de niños, puesto que numerosos estudios apoyan el aumento del CI (Wellman 1940), el mejor rendimiento escolar (Schmabhr 1976) (34) o la disminución del fracaso escolar en los primeros años de escolaridad (estudios de la organización CRESAS en Francia, 1976) o el mejor nivel pedagógico y social (Bradford, Coy y Tedsten, March, Gard) y en España Frontera Sancho 1977 y Juan Espinosa, M. y Rosenwinge, A. (1980), para lo cual necesitaríamos concienciar a los padres de los niños desventajados de la importancia de su inclusión en preescolar —asunto que la experiencia nos dicta como nada fácil—, aparte de la absoluta necesidad de incluir la gratuidad a partir de primero de preescolar, o mejor todavía de maternal, haciendo así factible que los niños cuyo entorno está caracterizado por una deprivación cultural y económica accediesen a mejores niveles educativos de tipo estatal y no tanto dependientes de la iniciativa de caridad pública —que cubre solamente ciertos sectores y más a nivel de guardería.

También sería de agradecer la continuación de experiencias como la de los

(30) GINSBURG, H. *The Myth of the Deprived Child*. Prentice Hall 1972.

OSTERRIETH, P. DE COSTER, W. et al. *Improve Education for Disadvantaged Children*. Sme Belgran Studies. Pergamon Press. 1977.

(31) PINILLOS, J.L. *La mejora científica de la inteligencia*. Rev. Análisis y Modificación de Conducta. Vol. 7, n.º 14 y 15. 115-154.

(32) HALSEY, A.H. *Education can compesated*. New Society. Enero 1980, citado por Pinillos, J.L. *La mejora científica de la inteligencia*. Rev. Análisis y Modificación de Conducta. 1981. Vol. 7, n.º 14 y 15, pág. 133.

(33) WELLMAN, 1940. B.L. *Iowa studies of the effects os scholing* en Yearb. nat. Soc. Stud. Educ. 1940, parte I, págs. 377-399.

SCHMABHR *Evaluación de la Educ. preescolar: búsquedas llevadas a cabo en la Rep. Federal alemana*. Rev. Madrisas, año V n.º 30, 1976, págs. 19-33.

LAURENT BELCHET. *Evaluación de la educación preescolar: investigaciones realizadas en Francia*. Rev. Madrisas, año IV 29, 1976, págs. 23-43.

Op. cit. Enciclopedia técnica de la Educación, Tomo IV. Editorial Santillana. Madrid, 1975, pág. 17.

FRONTERA SANDRO. *Estudio experimental sobre la madurez de los niños al iniciar el aprendizaje escolar*. Memoria de licenciatura. Universidad Complutense. Pedagogía Sistemática. 1977.

JUAN ESPINOSA, M. y ROSENWINGE, A.M. *Posibilidades de la Investigación Diferencial en E.G.B.* Premio Nacional de Investigación en Psicología escolar por la sociedad Española de Psicología y Patrocinado por Edí. Miñén. 1980.

pre-primeros de EGB llevados a cabo en la Ciudad Provincial de Madrid para aquellos niños que en segundo de preescolar no consiguen adquirir niveles de maduración suficientes en la lecto-escritura y el cálculo; o cursos puente o clases de apoyo en el ciclo inicial que se ocupe de los niños más problemáticos y que consiga la adquisición de las técnicas base requeridas al final de este ciclo, ya que los índices de fracaso escolar nos señalan que el 99,15% de niños que fracasan no han adquirido nivel suficiente en la lectoescritura.

Todo lo anteriormente dicho nos llevaría a la necesidad de la aplicación de elementos de diagnóstico analítico pormenorizado de aprendizajes básicos y previos al aprendizaje lecto-escritor y el cálculo, que tendrían que ser manejados por un equipo multidisciplinario de orientación escolar que asesorase la necesidad de una clase de apoyo o reeducación en aquellos niños que lo requiriesen.

Las clases de apoyo presentan en la actualidad algunos problemas como son el haberse convertido, en algunos centros, en el cajón de sastre que reúne a todos los niños deficitarios, sea cual sea su diagnóstico. No nos parece esta la forma adecuada de enfocar la utilidad de tales clases; más lógico sería el establecer, si no se cuenta con el especialista adecuado, la sustitución del profesor en su clase, para que éste pudiera desplazarse a la clase de apoyo con los cuatro o cinco niños deficitarios de su curso, previamente diagnosticados, y dedicándose a la reeducación de éstos. Si se cuenta con el especialista podría establecerse un turno de reeducación dentro del horario escolar, teniendo en cuenta que cuanto antes se inicien las tareas de reeducación, mayor repercusión positiva tendrán en el futuro.

3.3. Educación compensatoria y retraso mental

3.3.1. Supuestos y críticas de los mismos:

Se puede suponer que cualquier tratamiento o sistemas de tratamiento aplicado a sujetos calificados de retraso mental se encuentran asentados en la concepción que se asuma sobre el retraso mental. Si bien éste no es el momento para una disertación sobre las clasificaciones de la deficiencia mental, creemos conveniente una breve referencia a las mismas con el fin de conectar con los diversos programas de educación compensatoria y sus resultados en este terreno.

Muchas han sido las definiciones que sobre el retraso mental se han dado. Sin embargo, la mayor parte de ellas podrían reunirse en tres grandes apartados según el punto de incidencia de la definición:

- a. Definiciones basadas en resultados de pruebas de inteligencia.
- b. Definiciones basadas en un mal ajuste social.
- c. Definiciones basadas en causas biológicas del retraso mental.

Las críticas vertidas sobre dichas definiciones han sido lo suficientemente fuertes como para reconducir a la comunidad investigadora hacia posturas más

eclépticas. De entre las distintas y más recientes revisiones sobre el tema (34) (Dupont, A. 1981; Ingalls, R.P. 1978, 1982; Liley, A.W. 1983; etc.) parece surgir un cierto acuerdo en resaltar la definición aceptada por la AAMD (American Association on Mental Deficiency):

«Retraso mental significa un funcionamiento intelectual general notablemente por debajo del promedio, que existe junto con deficiencias en adaptación y que se manifiesta durante el período de desarrollo» (Grossman, H.J. 1973, pág. 11).

La ventaja de dicha definición se encuentra en la unión de los tres criterios expresados para la clasificación de un sujeto en dicha categoría:

1. • Un funcionamiento intelectual notablemente por debajo del promedio.
2. Una deficiencia de adaptación en la conducta.
3. Los criterios anteriores han de manifestarse durante el período de desarrollo. Es decir, se concibe el retraso mental como un desorden del desarrollo.

Dos características fundamentales emergen en el momento de tratar los programas de educación compensatoria. Por una parte, en esta definición no se menciona ni la causa del retraso ni su incurabilidad. El retraso se define exclusivamente en función de la conducta: se considera como retrasado mental al individuo que actúa como mentalmente retrasado. La hipótesis inicial de los mencionados programas compensadores sería, por tanto, que; si el retraso mental es definido en función de la conducta, la modificación de la misma producirá un cambio en la clasificación del sujeto. La incidencia estaría en suponer que el sujeto «tiene» un retraso mental mejor que considerar que el sujeto «es» retrasado mental.

Por otra parte, la consideración del retraso mental como un desorden del desarrollo abre el campo de una actuación compensadora en los niveles más tempranos de los mismos, con el fin de prevenir las posibles deficiencias que pudieran producirse en etapas más tardías.

Pese a todo lo dicho, las críticas surgidas hacia los programas de educación compensatoria han emanado precisamente de la consideración de las causas del retraso mental.

Dejando a un lado las causas biológicas generalmente aceptadas como algunas gonosomopatías, autosomopatías, síndrome de Down, diversas lesiones cerebrales, etc.; es la proporción y el origen de las influencias ambientales

(34) DUPON, A. *Definition and identification of severe mental retardation* en Coopes, B. (ed) *Assessing the Handicaps and Needs of Mentally Retarded Children*. Academia Press. 1981.

INGALLS, R.P. *Retraso Mental: La nueva perspectiva*. 1982. Editorial El Manual Moderno. Mexico (John, Wiley and Sons, Inc. 1978).

LILEY, A.W. *Classifications of Mental Retardation* International Institute for Research and Advice on Mental Deficiency.

GROSSMAN, H.J. *Manual on Terminology and Classification in mental retardation*. American Association on Mental Deficiency. Washington.

donde se han centrado las controversias. Las distintas investigaciones sobre la relación del bajo nivel socio-económico y algunas minorías raciales con el bajo CI apuntan a estos aspectos como una de las causas de dicho retraso (35) (Coleman, J.S. et al. 1966; McNemar, Q. 1942; Jencks, C. et al. 1972; Mercer, J.R. 1973; Arana, J. y Carrasco, J.L. 1980, ...etc.). Sobre este aspecto de la deprivación cultural como causa del retraso mental, los autores de las diversas investigaciones podrían ser reunidos bajo tres hipótesis teóricas:

- a) Hipótesis de la deficiencia ambiental: Admitida la existencia de deficiencias cognoscitivas y verbales muy sustanciales y sus consiguientes retrasos mentales y escolares en niveles socio-económicos bajos y algunas minorías raciales (Bereiter, C. y Engelmann, S. 1966; Deutsch, M. et al. 1967; Klaus, R. y Gray, S. 1968); dichas deficiencias pueden ser superadas por medio de programas de educación compensatoria (36).
- b) Hipótesis genetista: Las diferencias entre los distintos niveles socio-económicos y grupos étnicos en el rendimiento de pruebas intelectuales y en el rendimiento escolar, se deben en gran parte a factores genéticos (Jensen, A.R. 1969, 1973 y Herrnstein, R.J. 1973) (37).
- c) Hipótesis de inadecuación de pruebas: No existe ninguna deficiencia cognoscitiva o intelectual de importancia en los sujetos pertenecientes a niveles socio-económicos desfavorecidos o minorías raciales. Sólo existen «diferencias» en el lenguaje y en el modo de pensar. Las supuestas deficiencias aparecen porque las pruebas de inteligencia y las escuelas están predisuestas a favor de la cultura blanca de clase media y por tanto se encuentran tales deficiencias donde realmente no existe ninguna (Cole, M. y Bruner J.S. 1971 Ginsburg, H. 1972 y Baratz, S.S. y Baratz, J.C. 1970) (38).

Si, como dice Pinillos, J.L. (1981 pág. 130) (31) «en estos programas (educación compensatoria) se asume la existencia de un handicap sociocultural temprano, de raíz habitualmente económica, al que se le responsabiliza de los déficits intelectuales y escolares que se manifiestan más adelante, y cuyo carácter acumulativo puede conducir a una eventual inferioridad intelectual irreversible en el período adulto», las críticas provenientes de las restantes hipótesis se han mostrado muy duras; Jensen (1969) (37) afirma que «la educación

(35) COLEMAN, J.S. et al. 1966. *Equality of educational opportunity* U.S. Departments of Health, Education and Welfare.

MC NEMAS, Q. 1942. *The revision of Stands-Bient Scale*. Houghton Mifflin. Boston.

JEUCKS, C. et al. 1972. *Inequality: A reassessment of the effect of family and Schooling in America*. Basic Books. New York.

MERCE, J.R. 1973. *Labeling the mentally retarded*. University of California Press. Berkeley.

ARENA Y CARRASCO, J.L. 1980. *Niños desasistidos del ambiente familiar*. Karpos (Edit.).

(36) BEREITER, C. y EUGELMANM, S. 1966. *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood, Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

DEUTSCH, M et al. 1967. *The disadvantaged child*. Basic Books. New York.

KLAUS, R. y GRAY, S. 1968. *The early traimming project. Fas disadvantaged children: a repart after five years*. Monographie of the Society for Research in Child Development. 33 N.º 120.

(37) JENSEN, A.R. 1969. *How much can we boost I.Q. and Scholastic achievement*. Harvard Educational Review 39. 1-123.

JENSEN, A.R. 1973. *Educability and group differences*. Harpes and Row. New York.

HERRSTEIN, R.J. 1973. *I.Q. in the meritocracy*. Olittle Brown. Boston.

compensatoria se ha puesto a prueba y ha fracasado por todo lo que se ve»; su postura es que en el estado actual de la tecnología, no hay nada para resolver los problemas del retraso mental y el fracaso escolar. Desde la perspectiva de la inadecuación de pruebas, Ginsburg (1972) (38) con su libro «The Myth of the Deprived Child» así como otros autores en la misma línea (Saranson, 1978 y Osterrieth et al. 1977) (39) se oponen a todo tipo de educación compensatoria, alegando que es innecesaria, y que se basa en postulados etnocéntricos y de superioridad de clases ya que se plantea tanto el lenguaje como el estilo de crianza de la clase media blanca como modelo al cual tender con los mencionados programas.

Sin embargo, estas críticas parecen palidecer al lado del comentario de Ingalls, R.P. (1982 pág. 409) (34) «Por desgracia existen ciertas corrientes que tienden a aumentar el número de personas retrasadas. Están proliferando rápidamente los programas de servicios para retrasados mentales, y hasta cierto punto dichos programas fabrican sus propios clientes para poder continuar obteniendo fondos. Nazzaro, J. (1974) (39) expone un ejemplo muy claro de esto. El gobierno federal de EE.UU., en un esfuerzo por lograr que los Programas de Educación Compensatoria admitan a más niños impedidos, exigió que el 10% de todas las plazas en dichos programas se reservaran para niños impedidos. Para cumplir con este reglamento, muchos directores de programas hicieron que a algunos de sus niños se les pusiera la etiqueta de impedidos. Como a muchos de estos niños se les habría admitido de todos modos, el efecto principal de esta legislación fue que resultaron más niños con la etiqueta de impedidos. Si las futuras leyes aportan dinero a los distritos escolares locales para la educación de retrasados mentales, será muy ventajoso para ellos calificar de retrasados mentales al mayor número posible de niños para de esa manera obtener dicho dinero». En un país como el nuestro donde de una población de 37.746.260 habitantes, se estima que 267.991 son deficientes mentales y existen unas 70.318 plazas destinadas a estos sujetos siendo por tanto la proporción de 0,26 plazas por deficiente mental (Grupo AMAT de sociología, 1983, pág. 183) (40), esta crítica no parece muy relacionada a nuestras circunstancias; sin embargo, es preciso retomarla para que en un futuro cercano o lejano no pueda ser empleada en España.

Respecto a las críticas en torno a los supuestos sobre los que se asientan los programas de educación compensatoria para sujetos retrasados mentales, nos vemos en la obligación de hacer algunas reflexiones. Por una parte, en el caso de que la teoría geneticista tuviera razón, es importante recordar que aun cuando muchas de las diferencias en inteligencia se puedan atribuir a diferen-

(38) COLE, M. y BRUNES, J.S. 1971. *Cultural differences and inferences about psychological processes*. American Psychologist. 26. 867-976.

GINSBURG, H. 1972. *The myth of the deprived child*. Englewood Cliffs N.J. Prentice-Hall.

BASATZ, S.S. y BASATZ, J.C. 1970. *Early childhood intervention: the social science base of institutional racism*. Harvard Educational Review, 40. 29-50.

(39) NAZZARO, J. *Head Start for the handicapped. What's been accomplished?* Exceptional Children, 41. 103-106.

(40) Grupo AMAT de Sociología. 1983. *La Deficiencia Mental en España*. Instituto Internacional para la Investigación y Asesoramiento sobre la Deficiencia Mental.

cias en la herencia, el nivel intelectual puede ser modificado en alguna medida por la crianza que cada cual recibe, y si esto es así no parece razonable excluir la posibilidad de este cambio. Por otra parte, sería necesario considerar que los niños deberían ser asignados a los programas especiales no porque son retrasados, sino porque pueden beneficiarse de dichos programas. Si por cualquier razón un mayor número de niños de un estamento socio-económico o cultural determinado, o pertenecientes a un grupo étnico necesitan programación especial, entonces a dichos niños se les estaría castigando al excluirlos de estos programas.

3.3.2. Programas compensatorios para sujetos con retraso mental

Tal y como se comentó con anterioridad, los programas compensatorios cubren una amplia gama de planificaciones y tratamientos que van desde aquellos que marcan la supremacía compensatoria en los equipamientos institucionales hasta los que otorgan la preponderancia a programas puntuales de entrenamiento curricular o de estrategias cognitivas.

Por otra parte, estos programas podrían clasificarse a grosso modo, según la edad de los sujetos a los que van destinados. Un primer grupo estaría compuesto por aquéllos como los de Head Start Program, Perry Preschool Project o el proyecto Portage, etc. que están destinados a intervenir en la edad preescolar. El segundo grupo lo formarían experiencias como las de Milwaukee o el programa de la Universidad de Washington para el síndrome de Down, enfocados a sujetos por debajo de la edad preescolar. Por último los trabajos y proyectos para la mejora de la inteligencia de Budoff y colaboradores, o de enriquecimiento instrumental de Feuerstein destinados a adultos culturalmente desfavorecidos.

Sin embargo, serían factibles otra serie de clasificaciones bien basadas en los distintos niveles de retraso mental de los sujetos destinados a los programas; bien en los elementos de evaluación y control de los mismos, etc. También cabría la posibilidad de ampliar la noción de «educación compensatoria» abarcando también programas de «training» o entrenamiento de la inteligencia e incluso la toma en consideración de las experiencias en aulas especiales para sujetos retrasados escolares, etc. Como nuestra meta es la representatividad informativa, nos centraremos en aquellos programas que, consideramos más significativos.

3.3.2.1. La detección temprana

Es de señalar los escasos programas especiales de educación para retrasados mentales anteriores a la década de los sesenta. Probablemente esto haya sido debido a dos concepciones que a lo largo del tiempo han resultado ser erróneas. Por una parte, parece ser que existía la idea de que los sujetos con retraso mental no eran capaces de aprovechar ningún intento de educación o entrenamiento de capacidades; y, por otra parte, se pensaba que los niños de cualquier nivel intelectual no aprendían gran cosa antes de los seis años y por lo tanto no eran necesarios los esfuerzos en este sentido. Las pocas escuelas de parvularios o guarderías sólo cumplían una función de «aparcamiento» para los

niños mientras que las madres, fundamentalmente pertenecientes a clases trabajadoras y con pocos ingresos, estaban cumpliendo su horario laboral.

Sin embargo, en las investigaciones realizadas tanto con bebés como con niños en la edad preescolar o aún antes, se ha apuntado en la dirección opuesta a dichas concepciones. No sólo los niños en estas edades aprendían mucho más de lo que se pensaba sino que los aprendizajes en estas edades iban a ser la base para la estructuración progresiva del pensamiento. Trabajos como los de White, B. L. y Watts, J. C. (1973) (41) demostraron la importancia de los primeros años al apuntar que las diferencias entre los niños pertenecientes a familias con bajos ingresos y con ingresos medios en algún momento durante el segundo año de vida, y que estas diferencias aumentan muy considerablemente para cuando los niños llegan a la edad escolar.

Como resultado de estas investigaciones, ha aparecido un creciente interés en los últimos años en llegar a los niños que nacen en ambientes potencialmente negativos lo más pronto posible, en un intento de prevenir los resultados, frecuentemente desastrosos, que puede producir dicho ambiente desfavorecido. Este interés ha conducido, lógicamente a un planteamiento de ofrecer servicios de diagnóstico temprano para reducir al mínimo las posibilidades de impedimentos y sus consiguientes incapacidades secundarias.

El problema central está en que el retrasado mental, con frecuencia, no se diagnostica formalmente hasta cuando el niño tiene cuatro o cinco años, y en algunos casos, por desgracia los más en nuestro país, hasta que el niño se encuentra considerablemente avanzado en la escolaridad.

Para afrontar este problema, sería conveniente plantear desde la Seguridad Social, servicios médicos, psicológicos y pedagógicos destinados a estos fines. De no ser así, se corre el riesgo de seguir manteniendo una desigualdad social que, en este terreno podría ser paliada en alguna medida.

3.3.2.2. Características generales de los programas

Como se comentó en su momento, uno de los primeros esfuerzos que se realizaron para proporcionar una programación preescolar a niños en peligro de convertirse en retrasados mentales fue el Programa de Prevención o de Educación Compensatoria (Head Start Program). A la sombra de dicho programa aparecieron otros diversos que, aun con las mismas pretensiones, intentaban resaltar algunas aptitudes de lenguaje, conceptos básicos, imagen de sí, etc. Spicker, H. H. (1971) (42) estudió muchos de los programas de educación compensatoria para evaluar las posibles claves de éxito o fracaso en su aplicación. Como primer paso distinguió cuatro modelos educativos:

1. Modelo tradicional de la escuela de párvulos.
2. Modelo de desarrollo cognoscitivo.

(41) WHITE, B.L. y WATTS, J.C. 1973. *Experience and environment. Major influences on the development of the young child*. Englewood Cliffs, N.S. Prentice-Hall.

(42) SPICKER, H.H. 1971. *Intellectual development through early childhood education*. *Exceptional Children* 37. 629-640.

3. Modelo de desarrollo perceptual-motor.
4. Modelo de curriculum de aptitudes académicas.

Las conclusiones que obtuvo son las siguientes:

1. Los modelos de curriculum que promueven el desarrollo de las aptitudes académicas o cognoscitivas producen los mayores aumentos en las puntuaciones de CI.
2. El método tradicional de la escuela de párvulos es eficaz solamente con un programa que contenga metas específicas, en particular sobre el desarrollo del lenguaje, y que esté bien supervisado y altamente estructurado.
3. Los programas estructurados que no son de orientación académica o cognoscitiva producen ganancias intelectuales sólo cuando incluyen un lenguaje oral muy intenso.
4. Los programas preescolares que promueven aptitudes académicas mejoran la lectura de pura memoria y la habilidad para el cálculo aritmético, pero no la comprensión ni las aptitudes de razonamiento.
5. El énfasis de los programas preescolares debe ponerse en las aptitudes motóricas finas, la memoria y en el lenguaje oral, en lugar de en el pensamiento abstracto o crítico, o en la creatividad.
6. La intervención en casa es necesaria sólo cuando no se dispone de ningún programa escolar.
7. En todos los programas que tuvieron éxito se advirtió una mayor proporción de adultos que de niños.

3.3.2.3. El Proyecto Milwaukee

La característica fundamental de este programa está en que se comenzó a trabajar con bebés expuestos a trastornos mentales dentro de los primeros seis meses de edad. Heber, R. y Garber, H. (1975) (43) autores del programa, realizaron su labor en un centro educativo donde eran colocados los bebés durante siete horas al día, cinco días a la semana, en el que recibían entrenamiento y estimulación especial. Hasta la edad de quince meses se asignaba una maestra por niño y en edades siguientes nunca se pasó de una proporción de una maestra por cada cuatro niños. Por otra parte, a las madres se les daba un entrenamiento especial en técnicas de educación y cuidado infantil para poder facilitar el desarrollo mental y físico de los niños.

La selección de los niños se hizo entre las capas más pobres de la población de Milwaukee y las madres de estos niños tenían todas un bajo cociente

(43) HEBER, R. y GARBO, H. 1975. *The Milwaukee Project: A study of the use of family intervention to prevent cultural-familial retardation*. En Friedlandes B.Z. (Ed.). *Exceptional Infant*. Vol. 3. Brumes-Mazel. New York.

intelectual. De más de la mitad de los niños seleccionados cabía esperar un CI dentro de la gama del retraso mental. Sin embargo, el CI promedio llegó a ser superior al correspondiente en la comunidad en una cantidad considerable. También se tomaron datos de comparación de estos niños con los de otro grupo de ambiente parecido que no habían recibido dicho programa compensatorio; la diferencia promedio fue de 30 puntos favorable a los pertenecientes al proyecto Milwaukee.

Quizá la clave del éxito en este programa fue tanto la aplicación a niños desde una edad muy temprana, como la duración diaria del mismo. Desde estos dos puntos importantes, este programa incidió fundamentalmente en la prevención de un problema recibiendo una atención continua y personal diaria, mientras que los programas típicamente compensatorios se enfrentan a un problema ya existente aplicándose durante unas cuantas horas al día por unos cuantos meses. El proyecto de Milwaukee tuvo una duración de 5 años.

3.3.2.4. El programa de la Universidad de Washington

Si bien los programas expuestos a lo largo de este artículo se enfocan hacia sujetos con retraso mental o susceptibles de padecerlo, el desarrollado por la Universidad de Washington va destinado a sujetos que padecen retraso mental a causa de una cromosomopatía, el síndrome de Down.

Los sujetos que fueron sometidos al programa, estaban por debajo de la edad preescolar y varios de ellos tan sólo contaban con unas cuatro semanas.

El objetivo del programa era lograr que el desarrollo de cada niño se aproximara lo más posible al desarrollo normal, en cada una de las siguientes áreas: Motricidad gruesa y fina, habilidades sociales, de comunicación, cognoscitivas y de cuidado personal (Hayden, A. H. y Haring, N. G. 1976) (44).

Se establecieron conjuntos de objetivos conductuales para cada niño, y después de preparar programas de tratamientos escalonados en dificultad para cada niño, se aplicaron a los sujetos llevando registros muy precisos para comprobar las mejoras alcanzadas y evaluando continuamente los distintos pasos de dicho programa. Dichos programas tenían su extensión en el hogar mediante programas preparados para los padres.

Los resultados del programa han sido muy esperanzadores. Muchos de los niños han rendido casi a la altura de las normas propias de su edad y sobre todo, muchos de ellos comenzaron a leer a la edad de los cinco-seis años.

Aunque una crítica factible a este programa es la carencia de grupo control, la observación de que los niños no se inscribieron hasta una edad más adulta iban significativamente más retrasados que los que comenzaron desde una edad temprana, puede aproximarnos a una idea sobre la efectividad del mismo.

(44) HAYDEN, A.H. y HASING, N.G. 1976. *Programs for Down's syndrome children at the University of Washington* en Tjossem, I. (Ed.). *Intervention Strategies for risk infants and young children*. University Park Press. Baltimore.

IV. NOTAS FINALES

Como síntesis de la panorámica expuesta, hay que resaltar que el concepto de educación compensatoria se ha de centrar en la localización de anomalías o dificultades del aprendizaje, entendiendo que éstas se refieren a aquellos objetivos y contenidos del curriculum básico en donde se concentran mayor número de problemas. Un análisis objetivo de los errores obliga a reflexionar sobre la necesidad de reestructurar el diseño curricular, especialmente si no existe relación entre la propuesta de aprendizaje y el nivel madurativo. Sin embargo, un estudio subjetivo de las anomalías adquisitivas pueden ser explicadas por las circunstancias socio-culturales en las que se mueve el sujeto, posiblemente superables por medio de programas específicos de educación compensatoria.

Nuestra pretensión ha sido la de sugerir unas indicaciones respecto a la viabilidad de programas educativos compensadores, a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, como acción y medida prioritaria. Intensificar servicios sociales o dotar a una zona deprimida de las necesidades más primarias es un esfuerzo complementario que mejorará las condiciones de vida, pero que no surtirán efecto si no se realiza un esfuerzo de compensación educativa a nivel de aula y centro. Suponemos que las iniciativas aisladas y las escasas experiencias que disponemos puedan generalizarse a través de una administración más decidida en superar las desventajas ambientales.